

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

TAISSA GONÇALVES PAZ FERREIRA

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENEM: uma perspectiva curricular

Rio de Janeiro
2019

Taissa Gonçalves Paz Ferreira

Relações étnico-raciais no Enem: uma perspectiva curricular

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de licenciado em Pedagogia.

Orientador: Ana Angelita da Rocha

Rio de Janeiro

2019

Resumo

O presente trabalho de conclusão de curso tem como tema a relação de interface entre o currículo, a avaliação e as relações étnico-raciais. O objetivo central dessa pesquisa é compreender as tensões presentes nessa relação. A pesquisa qualitativa busca através de análise documental, identificar de que modo o objeto de pesquisa está sendo investigado no meio acadêmico, compreender como o ENEM trabalha com as questões étnico-raciais em seus editais, verificar de que forma tal temática se reflete nos itens das provas além de perceber indícios iniciais de como os professores da área de ciências humanas veem essa relação. Ao final da pesquisa, a hipótese inicial de que existe um descompasso entre os editais e os itens das provas foi confirmada e concluiu-se que a continuidade do estudo exploratório é necessária.

Palavras-chave: avaliação, ENEM, currículo e relações étnico-raciais.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figuras

Figura 1: Questão 32 do caderno azul do ENEM 2011. Fonte: INEP.....	34
Figura 2: Questão 30 do caderno azul do ENEM 2014. Fonte: INEP.....	35
Figura 3: Questão 29 do caderno azul do ENEM 2011. Fonte: INEP.....	38
Figura 4: Questão 51 do caderno azul do ENEM 2017. Fonte: INEP.....	39
Figura 5: Questão 5 do caderno azul do ENEM 2012. Fonte: INEP.....	41
Figura 6: Questão 10 do caderno azul do ENEM 2015. Fonte: INEP.....	42
Figura 7: Questão 50 do caderno azul do ENEM 2018. Fonte: INEP.....	43
Figura 8: Parte 1.1 do questionário. Fonte: Autora.....	48
Figura 9: Parte 1.2 do questionário. Fonte: Autora.....	48
Figura 10: Parte 2 do questionário. Fonte: Autora.....	49
Figura 11: Parte 3 do questionário. Fonte: Autora.....	49

Gráficos

Gráfico 1: Publicações sobre o ENEM no Portal da CAPES. Fonte: Autora, 2019.....	21
Gráfico 2: Volume de itens das questões étnico-raciais. Fonte: Autora, 2019.....	45

Quadros

Quadro 1: Publicações sobre o ENEM no Portal CAPES. Fonte: Autora, 2019.....	60
Quadro 2: Editais e Portarias analisadas. Fonte: Portal INEP, 2019.....	65

Tabela

Tabela 1: Inscritos e participantes do ENEM 2011-2012 quanto à cor/raça. Fonte: Microdados ENEM 2011-2012 (Inep, 2012; 2013).....	37
---	----

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TRI	Teoria de Resposta ao Item

SUMÁRIO

Introdução.....	7
1. O ponto de partida: as relações étnico-raciais e o ENEM como política curricular.....	9
1.1 Questões étnico-raciais no Enem	11
1.2 ENEM, uma política curricular.....	15
2- Analisando os documentos norteadores do ENEM	19
2.1- Inventário de produções acadêmicas	20
2.2 O ENEM antes e depois de 2009.....	24
2.3. Analisando os editais	26
2.4. Intencionalidades nos editais 2017 e 2018	28
2.5. Analisando os itens (2009 a 2018).....	32
3. Percepções iniciais dos professores	47
Conclusão	52
Referências	53
Apêndice A	56
Anexo A.....	61
Anexo B.....	66

Introdução

A relação de interface entre currículo, avaliação e as questões étnico-raciais se estabelece no presente estudo a partir de uma análise empírica do Exame Nacional do Ensino Médio em seus documentos oficiais e questões específicas dos cadernos de itens relacionados a esta temática, além da contribuição, em paralelo, das percepções dos docentes expressas em questionários aplicados aos professores das ciências humanas atuantes na rede pública e participantes do Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica (CESPEB) da UFRJ.

A inquietação que culminou nesta investigação surgiu da experiência adquirida na equipe de execução do curso de extensão universitária de formação continuada de professores “Explorando as aprendizagens das ciências humanas e suas tecnologias no ENEM” realizado em 2016. Seu objetivo principal era, a partir de um debate qualificado sobre as proposições curriculares da área das ciências humanas, analisar criticamente a legislação e os itens dos cadernos de questões desta área de conhecimento. A fase antecedente à execução do curso foi marcada por discussões, debates e análises dos textos legais que regem o exame além dos itens dessa área de conhecimento que compuseram os cadernos de questões no recorte temporal de 2009 a 2016.

Durante a produção analítica debruçada sobre os itens de questões das ciências humanas em sete edições do exame, a fim de construir o material para o curso de extensão anteriormente citado, observei uma menor quantidade de questões acerca da temática étnico-racial. Logo, quais as tensões que envolvem esta relação de interface entre currículo, avaliação e as questões étnico-raciais?

Em decorrência dessa dúvida, outras questões surgem para serem investigadas, tal como, de que modo meu objeto de pesquisa está sendo pesquisado no meio acadêmico? Como o Exame Nacional do Ensino Médio trabalha com essas questões em seus documentos norteadores, seus editais? De que forma a temática citada nos editais se

expressa nos itens das provas? Como os professores da área de ciências humanas veem essa relação? A hipótese inicial é que exista um descompasso permeando os editais, os itens e a voz docente. O que esse desequilíbrio pode significar em um país que tem a Lei nº 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade da inclusão no currículo oficial das Redes de Ensino a temática “História e cultura afro-brasileira” e que, segundo o Censo Demográfico de 2010, realizado pelo IBGE, é composto por 50,7% de indivíduos pretos e pardos?

O objetivo central dessa pesquisa é compreender as tensões presentes na relação de interface entre o ENEM e as relações étnico-raciais.

Para o desenvolvimento do presente trabalho a metodologia utilizada tem o foco na triangulação de dados compostos por quatro movimentos, são eles: análise documental dos editais do exame e seus textos legais norteadores; inventário de questões acerca da temática e sua análise; revisão bibliográfica que reflete a produção científica acerca deste tema; implementação de questionário aos professores da área de ciências humanas.

A estrutura do presente trabalho é dividida em três capítulos. No primeiro capítulo “O ponto de partida: as relações étnico-raciais e o ENEM como política curricular” apresento a base teórica dos elementos pilares para a discussão. No segundo capítulo “Analisando os documentos norteadores” analiso os documentos que regem o ENEM como os editais e portarias, além da análise de itens dos cadernos das Ciências Humanas e suas Tecnologias e exploração das últimas mudanças ocorridas no exame bem como declarações oficiais. Por fim, no terceiro “Percepções iniciais dos professores” trago as comentários dos professores das ciências humanas do ensino médio quanto à relação de interface entre o ENEM e as relações étnico-raciais.

1. O ponto de partida: as relações étnico-raciais e o ENEM como política curricular.

Ao participar da produção de um curso de extensão universitário de formação continuada para professores das áreas das ciências humanas, onde um dos objetivos era explorar e analisar criticamente os itens dos cadernos de questões do ENEM, diferindo do comumente visto em cursos ou encontros em relação ao exame que se resumem a “aulões”¹ com professores fantasiados ou professores vinculados a famosas redes de ensino privado comentando os gabaritos das provas para dispositivos midiáticos.

Em conjunto com um grupo de professores e graduandos, estudei os documentos oficiais e norteadores do exame além de ler e analisar todos os itens presentes nos cadernos de ciências humanas e suas tecnologias das edições do Enem. Após cerca de dois meses de dedicação neste exercício pude constatar um indício curioso: as questões étnico-raciais, embora presente em todas as edições desse recorte temporal, eram pouco abordadas nos itens e/ou quando abordadas e o fato do Exame Nacional do Ensino Médio ser um documento curricular.

Na maioria das vezes, o foco do item não era as questões étnico-raciais em si, mas outros assuntos por trás, ou seja, a temática racial servia apenas de auxílio. Nas palavras de Alice Lopes (2010):

O conhecimento passa a ser encarado socialmente como expressão do resultado dos exames, uma identificação não apenas construída pelos elaboradores desses exames, mas pelos que analisam seus resultados e seus efeitos sociais. É por meio da performatividade² e da responsabilidade (*accountability*) que serviços sociais como a educação são padronizados, calculados, qualificados e comparados, em uma dinâmica na qual os conhecimentos legitimados dos

¹ “Aulões” é como são definidas por redes de ensino privadas e cursos pré-vestibulares as aulas de véspera aos dias de realização do Enem, normalmente acontecem em teatros ou shoppings centers com professores fantasiados de super-heróis entre outras peculiaridades.

² A cultura da performatividade é um modo de regulação segundo Ball (2003, p. 216) que tem seu foco nas performances, no caso do ENEM, dos candidatos. Resultados que viabilizam a mensuração, comparação, qualificação e padronização de serviços sociais como a educação. (Lopes e López, 2010, p.101).

estudantes passam a ser vistos como idênticos aos resultados dos testes que o representam. (Lopes, 2010, p.101)

Tal indício me chamou atenção porque já havia passado mais de uma década depois da implementação da Lei nº 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade da inclusão no currículo oficial das Redes de Ensino a temática “História e cultura afro-brasileira” e também porque estamos em um país que, segundo o Censo Demográfico de 2010, realizado pelo IBGE, é composto por 50,7% de indivíduos pretos e pardos. Logo, determinada diferença não deveria ser acentuada.

Quanto ao Enem como documento curricular, o interesse surgiu da junção entre as disciplinas relativas ao currículo cursadas na licenciatura em pedagogia como “Currículo”, “Planejamento de currículo” e “Avaliação”³ e a experiência na equipe de produção do curso mencionado anteriormente.

³ Na disciplina “Currículo” foram estudadas a história do pensamento curricular, as questões relativas à seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar além das políticas de currículo; Na disciplina “Planejamento de currículo” foram estudadas as concepções de planejamento curricular em sistemas educacionais e nas escolas e propostas curriculares e de planejamento de ensino em uma perspectiva crítica; Na disciplina “Avaliação” foram estudados conceitos básicos nas áreas de medida e de avaliação, elaboração, aplicação e análise, informação e utilização de instrumentos e de resultados de avaliação.

1.1 Questões étnico-raciais no Enem

No final da década de 1980 e início da década de 1990, as fortes pressões realizadas pelo movimento negro brasileiro e as articulações com políticos sensíveis à questão racial no Brasil oportunizaram a criação e promulgação de algumas leis.⁴ Elas colocaram a História da África e dos negros no Brasil nos currículos escolares dos ensinos fundamental e médio, de redes estaduais de educação demonstrando movimentos locais nessa direção.

Nota-se um crescimento expressivo no âmbito legislativo de normas que privilegiaram o reconhecimento da relevância desses estudos para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária perante as diferenças entre os indivíduos que a constituem.

Contudo, foi durante o governo Lula⁵ que a medida de maior repercussão, em relação às pressões dos movimentos sociais e à demanda histórica, foi tomada reconhecendo a importância das lutas antirracistas, as injustiças e discriminações raciais contra os negros no Brasil e dando prosseguimento à construção de um ensino democrático que incorpore a história e a dignidade de todos os povos que participaram da construção do Brasil (SANTOS, 2005, p. 32).

A Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases, a Lei nº 9.394/1996, a lei primordial da educação brasileira que regulamenta os princípios norteadores da educação nacional. Chamo atenção para o motivo da notoriedade dessa Lei que a diferencia de todas as outras medidas legais locais que observamos na nota de rodapé nº 3, que é o âmbito nacional dela proporcionando uma maior influência em virtude do seu alcance.

⁴ Constituição do Estado da Bahia, de 05 de outubro de 1989, e de redes municipais como a Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte, de 21 de março de 1990, a Lei nº 6.889, de 5 de setembro de 1991, do município de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul, a Lei nº 7.685, de 17 de janeiro de 1994, do município de Belém, estado do Pará, Lei nº 2.251, de 31 de março de 1995, do município de Aracaju, estado de Sergipe, a Lei nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, do município de São Paulo, estado de São Paulo, Lei nº 2.639, 16 de março de 1998, do município de Teresina, estado do Piauí e a Lei nº 1.187, de 13 de setembro de 1996, de Brasília no Distrito Federal capital da república brasileira. (SANTOS, 2005, p. 26-31).

⁵ Etapa da história política do Brasil correspondente ao período de 2003 a 2011 quando ocorreram os dois mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva.

Inspiração para outros países, ela dispõe dos seguintes termos:

Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.:

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003)

O texto legislativo explicitado acima que trouxe a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira tanto nas instituições de ensino fundamental quanto ensino médio, tanto particulares quanto públicas juntamente à crescente legislação antecedente demonstram com clareza que o debate étnico-racial vem ganhando espaço através das conquistas da luta militante dos movimentos negros.

Nesse contexto, é inegável a potencialidade no sentido de oportunizar novos caminhos para o debate étnico-racial diante de diferentes aspectos da construção da sociedade brasileira que esta Lei, desde que adequadamente implementada e fiscalizada, tem de modo a exercer um papel de responsabilidade social para uma sociedade menos desigual, mais justa e fidedigna à sua própria história.

Sendo assim, um questionamento fundamental para o prosseguimento do estudo: O que abordo aqui como "étnico-racial"? Para responder vou decompor o termo começando pelas compreensões

de raça. Trago Aníbal Quijano problematizando a ideia de raça, sustentando o conceito do termo como uma categoria mental e uma forma de classificação social de modo que consolidou o estabelecimento da hegemonia racionalidade eurocêntrica.

Segundo Aníbal Quijano⁶ (2005, p. 117) “raça” foi um termo criado essencialmente para classificar os povos colonizados da América no processo de colonização realizado por Portugal e Espanha no século XV. Ao se depararem com o novo território a ser explorado povoado por outros habitantes, vislumbraram na conceituação de raça a mais eficiente ferramenta de classificação de uma sociedade, pautados em um sentido inferiorizador dos grupos de seres humanos que tinham características físicas diferentes das deles.

É interessante perceber que os colonizadores encontraram nessa construção mental um modo de estabelecer as relações de poder e de dominação favoráveis a eles para instaurarem naquela nova terra, por meio da ideia de raça e do eurocentrismo, a hegemonia europeia. Para o sociólogo Antônio Sérgio Guimarães:

‘Raça’ é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que se denota tão-somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social. (GUIMARÃES, 1999, p.9)

O eurocentrismo é uma concepção de mundo que coloca a Europa e o europeu como o único modelo cultural, político, linguístico e social a ser seguido pelos demais povos. É a negação da diversidade, ao passo que só a reconhece e a permite como justificativa da desigualdade bloqueando a capacidade de reconhecer as especificidades de diferentes experiências históricas e de suas implicações para o conhecimento e para a ação (QUIJANO, 1992, p. 74).

⁶ Aníbal Quijano (1928-2018) foi sociólogo e professor licenciado da Universidade de São Marcos, em Lima (Peru) e autor de *Cultura y Dominación* (1980) e *Modernidad, identidad y Utopia en América Latina* (1988), entre outros. Foi o primeiro titular da Cátedra Simón Bolívar, implantada no IEA, em abril de 1992, através de convênio firmado entre a USP e a Fundação Memorial da América Latina.

Acompanhando a perspectiva sócio-cultural do termo “raça” Nilma Lino Gomes destaca que:

Podemos compreender que as “raças” são, na realidade, construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Não significam, de forma alguma, um dado da natureza. É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças. (...) Aprendemos, na cultura e na sociedade, a perceber as diferenças, a comparar, a classificar. (GOMES, 2005, p.49).

Por todo o exposto anteriormente, dou preferência nesta pesquisa para adotar o termo étnico-racial por não atribuir ao termo “raça” o seu sentido biológico que determina a inexistência na perspectiva genética de raças humanas, mas sim conferir um significado político demonstrando com clareza a multiplicidade de dimensões e questões que envolvem a história, a cultura e a vida dos negros no Brasil considerando as dimensões que estão enraizadas em nosso cotidiano como lembra Gomes (2005) e para que construamos práticas e educações antirracistas:

Precisamos re-educar a nós mesmos, às nossas famílias, às escolas, às (aos) profissionais da educação, e à sociedade como um todo. Para isso precisamos estudar, realizar pesquisas e compreender mais sobre a história da África e da cultura afro-brasileira e aprender a nos orgulhar da marcante, significativa e respeitável ancestralidade africana no Brasil, compreendendo como esta se faz presente na vida e na história de negros, índios, brancos e amarelos brasileiros. (GOMES, 2005, p. 49)

Por fim, esclarecida de qual perspectiva étnico-racial partirei nesta pesquisa, no próximo ponto explicarei a compreensão do ENEM como política curricular.

1.2 ENEM, uma política curricular

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é uma avaliação de larga escala criada pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 1998 com a finalidade apontada no documento Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – Relatório Final 1999 “O ENEM caracteriza-se, desde sua implantação, como o exame do perfil de saída da escolaridade básica e tem como objetivo principal fornecer aos participantes subsídios para a sua auto avaliação (...) com ênfase na estrutura de inteligência dos participantes” (INEP, 1999, p.11) ao término da escolaridade básica das redes pública e privada. Dez anos depois, ele passou por uma reformulação através da Portaria nº 109/2009 que estabeleceu mudanças, principalmente em seu objetivo central, além de oferecer condições para auto avaliação e definir o perfil de concluintes da Educação Básica brasileira “(...) o Enem se tornou uma das principais vias de acesso às Universidades Federais do País.” (INEP, 2010, p. 7).

Amparo-me em Elizabeth Macedo em “Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural” (2006, p. 287) onde ela afirma que currículos envolvem relações de poder tanto em nível macro quanto micro e configuram um espaço-tempo de disputa e de fronteira cultural no qual interagem diferentes tradições culturais e sujeitos⁷, tendo por referência seus diversos pertencimentos, onde tal interação também é um processo cultural que ocorre num lugar-tempo. Dessa forma, o ENEM caracteriza não só uma política avaliativa, mas também uma política curricular produto de interações e disputas entre culturas, atores e discursos em diferentes escalas, nas quais as articulações documentais e experienciais com os currículos fomentam a produção cultural, as formas que as relações sociais se dão e os costumes e hábitos nos quais elas são baseadas e/ou criadas, bem como, suas respectivas reproduções pela sociedade.

⁷ Os sujeitos aos quais me refiro são os sujeitos perante a cultura da performatividade, onicompetente, fundamental para a eficiência do Estado e da própria cultura performática.

Também vale ressaltar que a dimensão do nosso país não se restringe apenas ao território, alcança a cultura dos grupos que o compõe, essencialmente originado pelos povos indígenas, africanos e europeus, e é dessa perspectiva multicultural que partirei para dar início ao desenho dos “por quês”.

Primeiramente, por que é importante incluir em uma política curricular de avaliação as questões étnico-raciais? Tal ação vem no sentido de visar tanto o desenvolvimento de valores pluralistas através da interação e do diálogo entre as culturas quanto à valorização das culturas das minorias capaz de ampliar as oportunidades de êxito escolar de jovens desses grupos. (Lopes e Macedo, 2011, p. 193). Além disso, outra pertinência que as autoras chamam atenção, apoiadas em Hall (1997, p. 15-46) é, também, o fato dessa bandeira justificar a disputa entre os discursos culturais a fim de uma maior regulação da cultura pela capacidade dela de regular, ou seja, ele vai um pouco além e afirma que a cultura não é apenas regulada, mas regula, sendo assim uma situação na qual fica evidente a disputa.

O segundo, por que a disputa se faz presente? Essa disputa por discursos hegemônicos, ou seja, discursos que passam a constituir uma dinâmica de conhecimento capaz de reestruturar o entendimento das relações sociais, tornando certas particularidades como universais (Laclau e Mouffe, 2001 apud Lopes, 2006), é marcada por relações de poder onde a sua principal interlocução é a tentativa de estabelecer visões/projetos de mundo/país. Nesse sentido, é compreensível o interesse em fazer prevalecer este ou aquele conteúdo em uma avaliação como o Enem, pois, o resultado dessa disputa entre articuladores de diferentes agendas e culturas infere diretamente no estabelecimento do lugar e das vozes de diferentes grupos que comporão esse projeto.

No que tange às políticas de currículo, Alice Lopes (2011) identifica como hegemônicos, no atual momento histórico, o discurso em defesa da cultura comum e o discurso constituinte da cultura da performatividade. Ambas são evidenciadas no Enem, enquanto é uma avaliação performática que valoriza um conjunto de saberes entendidos

como necessário a qualquer pessoa com o foco no indivíduo e sua capacidade de se autorregular por meio do autoconhecimento e que privilegia o candidato que alcança um conjunto de performances adequadas também entendidas como esperadas à serem formadas no indivíduo.

O cenário descrito até agora, evidencia que o Brasil vem acompanhando, desde a década de 90, com o Enem sendo uma das políticas curriculares que fazem parte desse movimento, um discurso hegemônico basilar do fenômeno de escala global que é a produção de políticas curriculares baseadas na cultura da performatividade e na cultura do comum. Logo, o último e não menos importante questionamento a seguir.

Por que se trata de um movimento de escala global? De acordo com Macedo (2016, p. 50), ver o que é feito no mundo e aprender com o que dá certo como o *Common Core* americano ou o currículo nacional da Finlândia, campeã nos ranqueamentos internacionais do PISA⁸ está longe de ser inaceitável tampouco proibida. Contudo, há de se ter cautela redobrada quando escolhermos quem nos servirá de inspirações. Em estudo recente, Brennan (2011, p. 259-280), suscita que o modelo da Austrália permitiu que o país se saísse bem em comparações internacionais, nos quais a qualidade de seu sistema é ressaltada. No entanto, em termos de diminuição das desigualdades educacionais, os resultados não são tão animadores. É a mesma conclusão a que chega outro pesquisador, Ravitch (2013, p.18), dando início à campanha contra o Common Core americano⁹ sob a ótica de que a centralização curricular (e sua relação com a avaliação) tem aumentado as desigualdades em vez de diminuí-las.

Dessa forma, o cuidado quanto às inspirações se refere a qual objetivo que queremos atingir e às diferenças contextuais, políticas, sociais, históricas, culturais e econômicas entre os países, já que os

⁸ PISA: Programa Internacional de Avaliação de Alunos. É uma avaliação de largar escala regida pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

⁹ O *Common Core* americano é uma espécie de “base nacional comum” voltada para um núcleo central de *standards* em leitura e matemática. Foi montado por envolvimento dos Estados americanos e implementado pelo governo federal americano, por adesão em troca de acesso a recursos federais.

estudos citados acima revelam um limite dessas políticas baseadas em culturas performativas e comuns em não diminuir as desigualdades educacionais que permeiam seus sistemas de educação que caracterizam uma postura gerencialista assumida por parte do Estado na qual, segundo Ball (2004, p.1106), ele assume uma função reguladora, adotando mecanismos paradoxais de descentralização, monitoramento a produção de informações, com o estabelecimento de metas, para as escolas e sistemas de recompensa desenvolvendo a cultura da performatividade, uma tecnologia de poder que controla o processo educacional à distância ao dar visibilidade de resultados. Além disso:

É importante salientar o quanto a constituição da cultura da performatividade de forma global não é um processo que verticalmente se impõe a nós, como uma dimensão externa aos sujeitos, mas sim uma rede de poderes nas quais nos constituímos (...) são dinâmicas que se articulam em múltiplos contextos e que também têm sua produção engendrada no contexto da prática. Assim, contam com a participação de múltiplos sujeitos capazes de construir comunidades epistêmicas globais e locais em defesa das avaliações centralizadas nos resultados e de sua associação com a qualidade de educação. (LOPES & LÓPEZ, 2010, p. 106).

Tendo em vista todo o exposto acerca das questões étnico-raciais e do ENEM como política curricular faz-se necessária a exploração dos documentos oficiais, movimento a ser realizado no ponto a seguir.

2- Analisando os documentos norteadores do ENEM

Este capítulo se dedica a dar conta da empiria da presente pesquisa explorando e analisando os documentos que regem o ENEM, tais como os editais e portarias além dos itens dos cadernos das Ciências Humanas e suas Tecnologias e declarações oficiais do INEP e MEC.

Sendo assim, no ponto 2.1 será analisado o inventário das produções científicas que abordam a temática objeto da presente pesquisa, com o objetivo de aferir como, quando e em que medida o campo acadêmico está debatendo e estudando o assunto.

Partindo para o ponto 2.2 serão abordadas as transformações estruturais do exame na reformulação de 2009 que reestruturou o ENEM acerca de seus objetivos e funcionalidades.

A exploração dos editais e portarias referentes ao exame se dará no ponto 2.3, documentos que estabelecem todas as normas e trâmites nos quais ocorrerá a avaliação de determinado ano e quais as mudanças que aconteceram em cada edição do exame.

No ponto 2.4, será o momento de análise e reflexão sobre as possíveis intencionalidades presentes nas medidas instauradas para os exames de 2017 e 2018.

Por último, o ponto 2.5, período de análise crítica dos itens, de algumas questões dos exames que abordam a temática étnico-racial. Aqui o objetivo não é essencialmente se ater ao gabarito, mas sim discutir do ponto de vista pedagógico a estrutura, a abordagem e as possibilidades de cada um.

2.1- Inventário de produções acadêmicas

Neste capítulo coloco em evidência o mapeamento, feito por mim, das produções científicas acerca do ENEM realizado no Portal de Periódicos da CAPES. Considero como produções científicas artigos, trabalhos de conclusão de curso, dissertações de mestrado e teses de doutorado desde a implementação do “novo ENEM” em 2009 até 2018.

O Portal de Periódicos da CAPES foi escolhido como ferramenta de busca em virtude da sua notoriedade no cenário científico brasileiro composto por um banco de arquivos completo no sentido de receber publicações de todo o mundo com informações atualizadas.

Foram considerados dois ângulos durante o levantamento das produções: i) os anos de publicação das obras de 2009 a 2018 em virtude do recorte temporal da própria pesquisa e ii) as perspectivas oferecidas pela temática em virtude de conseguir identificar produções sobre as questões étnico-raciais.

O gráfico a seguir ilustra o resultado da pesquisa realizada no Portal de Periódicos da CAPES. Os filtros utilizados foram: artigos, no período de 2009 a 2018, que fizessem parte de periódicos revisados por pares, no idioma Português e que contivessem no título “ENEM”. Foram encontrados pela plataforma 64 resultados e após a retirada dos títulos duplicados, chegou-se ao montante de 55 dividido e representado pelo gráfico abaixo.

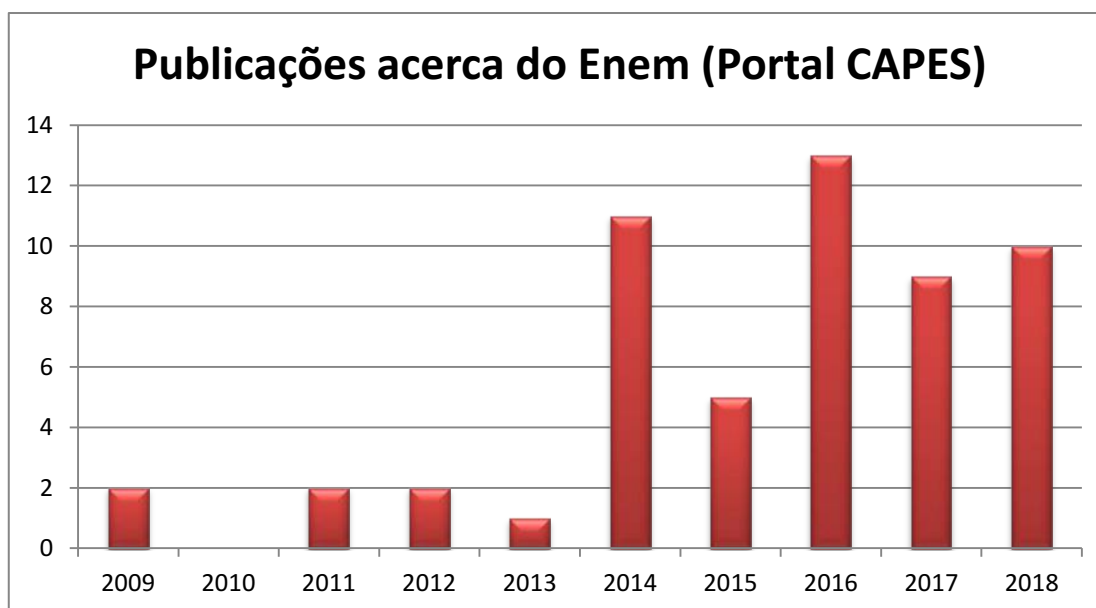


Gráfico 1: Publicações sobre o ENEM no Portal da CAPES. Fonte: Autora, 2019.

Nessa dinâmica analítica não vou me ater em descrever todos os trabalhos encontrados no levantamento, me concentrarei em comentar as publicações mais relevantes para a minha discussão. Para isso destacarei três artigos que discorrerei em seguida: i) Enem nos documentos: uma leitura pós-fundacional da reestruturação do exame em 2009; ii) O processo de escolha por um curso superior após a “Lei de Cotas” e o Enem/SiSU: o caso dos cursos de licenciatura da UFV campus Viçosa; iii) África, Brasil e as transformações no ENEM: a Lei no 10.639/2003.

No artigo “Enem nos documentos: uma leitura pós-fundacional da reestruturação do exame em 2009” as autoras analisam os documentos oficiais que norteiam o Exame Nacional do Ensino Médio articulando um debate político da avaliação institucional baseado na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe.

Em “O processo de escolha por um curso superior após a “Lei de Cotas” e o Enem/SiSU: o caso dos cursos de licenciatura da UFV campus Viçosa”, os autores analisam a relação de escolha de cursos de licenciatura na Universidade Federal de Viçosa, depois da implementação da Lei de Cotas e da admissão pela universidade via ENEM/SiSU.

Por último, no artigo “África, Brasil e as transformações no ENEM: a Lei no 10.639/2003” publicado em 2017 na revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação da Fundação CESGRANRIO, é a única produção do levantamento realizado que dialoga com a presente investigação. Nesta produção os autores Alvaro de Oliveira Senra e Márcio de Araújo Moreira do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca no Rio de Janeiro e Celiana Maria dos Santos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia e Secretaria Estadual de Educação de Salvador na Bahia, analisam os impactos que a Lei nº 10.639/2003 provocou no Exame Nacional do Ensino Médio entre 1998 e 2015.

Para isso, direcionam a investigação especialmente para verificar o impacto no acesso de estudantes ao Ensino Superior e a potencialização que a política pública proporcionou ao reconhecimento da contribuição dos negros africanos e seus descendentes para a construção da cultural e história brasileira.

Os autores constataram que o ENEM pode se caracterizar também como estratégico no sentido de servir de instrumento de comunicação e fomentação de debates para superar a preconceitos e valorizar as contribuições políticas e culturais de perfis sociais até então pouco reconhecidos. Além disso, identificaram uma mudança de abordagem nos itens dos exames entre 1998 e 2015 relacionados ao negro, mudança essa que atribuíram à Lei nº 10.369/2003. Concluem que mesmo que os estudos realizados por eles tenham se mostrado favoráveis quanto às novas abordagens sobre o negro brasileiro, a história e a cultura afro-brasileira, esse movimento aconteceu somente a partir dos últimos anos do recorte temporal utilizado na pesquisa (1998-2015) evidenciando a existência de um longo caminho a ser percorrido.

Os três últimos anos do recorte proposto pela pesquisa ilustram o período com maior número de publicações científicas que se propuseram a investigar o exame. Contudo, convém frisar que dessas 55 produções científicas, apenas 2 abordam a temática étnico-racial e dessas 2 apenas 1 correlaciona os dois objetos que também são

tratados nessa pesquisa, ENEM e as questões étnico-raciais, caracterizando uma lacuna carente de contribuição acadêmico-científica.

2.2 O ENEM antes e depois de 2009

O Enem - Exame Nacional do Ensino Médio - teve a sua primeira prova aplicada em agosto de 1998, edição que contou com 157.221 inscritos. É importante lembrar que a criação do exame foi realizada dois anos depois da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, nº 9.394/96, momento de redemocratização do país e de muitas movimentações dos dispositivos legais no que tange as leis, decretos e políticas públicas. Por falar em LDB, em sua Seção IV referente ao Ensino Médio, no Art. 35 determina as finalidades dessa etapa recém-incluída na educação básica:

Art. 35 O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidade:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Nesta conjuntura, a avaliação foi criada para dar conta de dois aspectos: i) medir o desempenho dos alunos verificando se esses alunos concluíam o Ensino Médio com as finalidades estabelecidas na LDB alcançadas; ii) criar subsídios para reformular os currículos do Ensino Médio, e consequentemente, a implementação da sua reforma¹⁰.

Com apoios institucionais do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e de universidades, algumas medidas foram tomadas como a isenção de taxa para concluintes no Ensino Médio da rede pública a partir de 2001 e ter passado a ser um dos critérios para participação do Programa Universidade para Todos (PROUNI) a partir de 2004, medidas que aumentaram a adesão dos alunos. A edição de

¹⁰ Refiro-me à reforma realizada em 1996/1997 de acordo com a promulgação da LDB que passou a considerar o Ensino Médio como pertencente à Educação Básica além de estabelecer seus objetivos.

2008 contou com mais de 4 milhões de candidatos segundo informações do INEP.

Através da Portaria nº 109/2009, foi estabelecida a reorganização do exame, reformulando-o e determinou os seguintes objetivos:

- I – oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;
- II – estruturar uma avaliação ao final da Educação Básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;
- III – estruturar uma avaliação ao final da Educação Básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar a processos seletivos de acesso aos cursos de Educação Profissional e Tecnológica posteriores ao Ensino Médio e à Educação Superior;
- IV – possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais;
- V – promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão de Ensino Médio nos termos do art. 38, §§ 1º e 2º da Lei nº 9394/96 (LDB);
- VI – promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de Ensino Médio, de forma que cada unidade receba o resultado global;
- VII – promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior.

É importante ter clareza que a reformulação do exame foi uma estratégia para transformá-lo em demanda popular, transformação essa que dependia diretamente da articulação entre projeto de organização curricular por disciplinas (nomeadas como “componentes curriculares”) e o projeto de currículo por competências. (Rocha, 2014, p. 2009).

Dessa forma, segundo o discurso oficial, o Enem passou a assumir três funções avaliativas: i) de caráter sistêmico porque impacta de modo global a educação brasileira quando expressa em seus objetivos que vislumbra servir de instrumento de seleção para o Ensino Superior ao mesmo tempo em que quer fornecer subsídios para provocar mudanças nos currículos do Ensino Médio; ii) de caráter certificatório porque confere a possibilidade de certificação do Ensino Médio; iii) de caráter classificatório porque determina através do resultado do(a) candidato(a) se o(a) mesmo(a) está ou não habilitado(a) a ingressar no Ensino Superior. Sendo assim, vejamos no próximo ponto de análise como as mudanças e alterações feitas no exame depois de sua reestruturação.

2.3. Analisando os editais

O ENEM é uma das avaliações de larga escala implementada no país que acompanha o movimento de escala global baseado na produção de políticas curriculares fundamentadas na cultura da performatividade e na cultura do comum. Ele é regido por editais anuais, um para cada edição, e algumas alterações são instituídas por meio de portarias.

O primeiro documento analisado foi a Portaria nº 109 de 27 de maio de 2009 que discorreu sobre as normas do ENEM de 2009, após a sua reformulação explorada no item anterior do capítulo. Tal portaria trouxe objetivos importantes para a fundamentação do exame como política nacional avaliativa, tais como: avaliar a educação básica brasileira, oferecer parâmetros individuais acerca de seu desempenho e conceder a certificação de conclusão do Ensino Médio a candidatos jovens e adultos que por algum motivo não tivesse concluído o mesmo em tempo adequado.

Nesta parte da pesquisa examinarei os termos norteadores de alguns editais do exame a fim de verificar de que forma as questões étnico-raciais surgem ao longo deles. A diversidade está presente na Matriz de Referência¹¹ do exame, das Ciências Humanas e suas tecnologias na Competência de área 1 que consiste em compreender os elementos culturais que constituem a identidade como a Habilidade 3 (H3) – associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos ou como Habilidade 22 (H22) – analisar as lutas sociais e conquistas obtidas no que se refere às mudanças nas legislações ou nas políticas públicas. Além disso, em outra parte da Matriz de Referência, dessa vez nos Objetos de conhecimento das Ciências Humanas e suas Tecnologias temos: a escravidão e formas de resistência indígena e africana na América, história cultural dos povos

¹¹ A Matriz de Referência é o documento base para a construção dos itens pelos formuladores das questões. Nela, estão presentes as habilidades, competências e os saberes legitimados pelo exame. Até a edição de 2016, a Matriz de Referência vinha anexada ao edital, mas a partir de 2017 ela passou a ficar disponível somente no *site* do INEP.

africanos, a luta dos negros no Brasil e o negro na formação da sociedade brasileira.

Quanto aos editais nº 4, de 24 de setembro de 2010, nº 7, de 18 de maio de 2011, nº 3, de 24 de maio de 2012, nº 01, de 08 de maio de 2013, nº 12, de 8 de maio de 2014, nº 6, de 15 de maio de 2015 e nº 10, de 14 de abril de 2016 os objetivos do exame e as questões étnico-raciais na Matriz de Referência permanecem retratados nesses documentos da mesma maneira que em 2009.

Contudo, algumas alterações foram instituídas ao exame por meio de portarias. Na portaria nº 342, de 28 de setembro de 2012, foi incluída a sistemática para o cálculo e divulgação da proficiência dos alunos por unidade escolar. A portaria nº 436, de 5 de setembro de 2014 estabeleceu o prazo de 5 anos para a utilização dos resultados do ENEM pelo(a) candidato(a). A partir do ano de 2015, a taxa de inscrição teve aumento de quase 100% passando de R\$ 35, 00, valor desde a edição de 2009, para R\$ 63,00.

As edições de 2017 e 2018 merecem uma atenção maior neste capítulo, em virtude das alterações que ocorreram e são essas modificações no exame que serão exploradas no próximo ponto.

2.4. Intencionalidades nos editais 2017 e 2018

O edital nº 13, de 7 de abril de 2017 estabeleceu: i) a realização do exame em dois domingos consecutivos, ao invés de um sábado e um domingo consecutivo; ii) que as informações socioeconômicas dos candidatos não seriam divulgadas se não houvesse autorização expressa do mesmo. Além de algumas ações não estarem mais presentes no edital, ou seja, o fim da: i) presença da Matriz de Referência nos editais; ii) certificação do Ensino Médio para candidatos que não houvessem concluído o mesmo no período adequado; iv) divulgação dos resultados dos candidatos por unidade escolar.

Os editais de 2017 e 2018 contaram com a ausência da Matriz de Referência que, desde então, está no site do INEP disponível para consulta e download, o que se mostra, no mínimo, problemático tendo em vista que, segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD Contínua TIC 2017, pesquisa domiciliar do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que investiga o acesso à Internet e à televisão e a posse de telefone celular para uso pessoal, a internet chega a 74,9% dos domicílios do Brasil. Logo, para um exame que tem a característica principal de ser um exame nacional, ou seja, que abranja todo o território brasileiro esse resultado da PNAD Contínua TIC 2017 é um complicador, pois, pode impedir que 25,1% residentes nesses domicílios que não tem acesso à internet tomem conhecimento do documento basilar de qualquer edição do ENEM, a Matriz de Referência que abrange as competências, as habilidades a serem avaliadas além dos saberes validados para a prova também chamados de objetos de conhecimento. Outro ponto importante é a hipótese de que essa transferência de publicização da Matriz de Referência do edital para o site do INEP, não se trata de um equívoco ou erro, principalmente lembrando que ela sempre esteve no meio de disputas pela definição de sua organização e seleção curricular que comporá essa Matriz. (Rocha, 2014, p. 2002).

A partir de 2017, o ENEM não confere mais o certificado de conclusão do Ensino Médio para candidatos que não tenham concluído

o mesmo em tempo hábil. Na coletiva de imprensa que comunicou as mudanças no exame a partir do referido ano, a então presidente do INEP, Maria Inês Fini, declarou:

“Nós teremos uma aplicação no início do segundo semestre que de fato vai promover uma avaliação real mais próxima da educação de jovens e adultos do que teria sido pelo Enem”.

Se referindo à mudança da atribuição de certificação de conclusão do ensino médio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), que era direcionado a estudantes do ensino fundamental em idade irregular (a partir de 16 anos). Uma das justificativas dada pelo instituto para tal medida era a pouca taxa de aprovação no exame entre os(a) candidatos(a) que manifestavam interesse em obter o certificado de conclusão. Contudo, a inexistência dessa certificação pelo ENEM desconsidera um fenômeno interessante, quando candidatos (a) que sinalizavam o interesse de obtenção do diploma, conseguia ir além disso, com seu resultado de proficiência conseguia pleitear uma vaga em alguma universidade que fazia parte do Sistema de Seleção Unificada (SiSU).

Ainda em 2017 acontece a suspensão da divulgação dos resultados de proficiência por unidade escolar, ação esta que subsidiava a utilização desses dados para ranqueamento das escolas e propaganda das mesmas.

Não ficam restritas ao edital de 2017 as transformações ocorridas acerca do exame. Em 2018 o Decreto nº 9.432 regulamenta a Política Nacional de Avaliação da Educação Básica e estabelece que ela seja formada pelo ENEM, SAEB e ENCCEJA. Essa política foi criada, segundo o texto legislativo, para diagnosticar as condições de oferta da educação básica, verificar a qualidade do ensino, oferecer subsídios para o monitoramento e o aprimoramento das políticas educacionais, aferir as competências e as habilidades dos estudantes, fomentar a inclusão de estudantes jovens e adultos e promover a progressão do ensino. Esses objetivos já fazem parte dos objetivos de pelo menos um dos três dispositivos avaliativos (ENEM, SAEB, ENCCEJA) sinalizados

pelo Decreto como suas ferramentas para aquisição dos dados. A diferença do Decreto se encontra no Parágrafo Único que estabelece que a Política Nacional de Avaliação da Educação Básica será orientada pela Base Nacional Comum Curricular. Logo, garante que o ENEM será regido pela BNCC.

Por fim, no edital de 2018, os critérios para atribuição de nota de 0 (zero) a 1000 (mil) à redação passaram a compor um novo documento criado pelo INEP, a Cartilha de Redação do Enem 2018¹². O que me chamou atenção nela foi que quanto à Competência 5 – Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos – o(a) candidato(a) que manifestar qualquer forma de discriminação de qualquer tipo será penalizado, contudo, não é mais garantida a atribuição da nota 0 (zero) como aconteceu até 2017. A mudança foi feita depois de pedido do Ministério Público Federal para que o INEP deixasse mais claro do que se tratava desrespeitar os direitos humanos. Cronologicamente o pedido foi feito após liminar expedida¹³, em 2017, suspendendo a regra que possibilitaria zerar a nota da redação de candidatos (as) que desrespeitassem os direitos humanos.

Além de todas as alterações analisadas acima, depoimentos curiosos foram dados por pessoas do cenário político brasileiro que merecem ser analisados. Um exemplo foi a declaração do atual presidente da república, dada depois da prova no ano de 2018 sobre tomar conhecimento dos itens das provas previamente como podemos verificar abaixo.

“Esta prova do Enem – vão falar que eu estou implicando, pelo amor de Deus - , este tema da linguagem particular daquelas pessoas, o que temos a ver com isso, meu Deus do céu? Quando a gente vai ver a tradução daquelas palavras, um absurdo, um absurdo! Vai obrigar a molecada a se interessar por isso agora pra o Enem do ano que vem?(...) Podem ter certeza e ficar tranquilos. Não vai ter questão desta forma ano que vem, porque nós vamos tomar conhecimento da prova antes. Não vai ter isso daí”

¹² O documento tem dois capítulos. O primeiro explica o que se espera do candidato em cada competência e o segundo mostra exemplos de redações nota 1000 (mil) no ENEM.

¹³ Liminar expedida pelo desembargador federal Carlos Moreira Alves, da 5ª Turma do Tribunal Regional Federal da 1ª Região foi uma decisão provisória tomada em resposta à ação civil pública movida pela Associação Escola Sem Partido nº 64253-55.2016.4.01.3400.

Consequentemente, ou não, no ano seguinte foi anunciada a criação de uma comissão para leitura transversal dos itens dos cadernos de questões formada pelo secretário de Regulação e Supervisão da Educação Superior do MEC, Marco Antônio Barroso Faria, pelo diretor de estudos educacionais do INEP, Antônio Maurício Castanheira das Neves e pelo procurador de justiça de Santa Catarina, representante da sociedade civil, Gilberto Callado de Oliveira. Em virtude das incongruências presentes nessa medida o Ministério Público Federal solicitou maiores esclarecimentos do INEP acerca de quais foram as avaliações feitas sobre a última prova que justificam a criação de tal comissão com o objetivo proposto.

Com a Reforma do Ensino Médio e a homologação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio é condizente que o INEP faça mudanças na estrutura do exame para estar de acordo com os novos parâmetros e algumas já podem ter tomado forma mesmo antes de serem implementadas como veremos abaixo em trecho de declaração dada pelo então Ministro da Educação Rossieli Soares:

“A diferença será que a prova vai ser feita, no primeiro dia, conforme a Base Nacional Curricular. No segundo dia, será com uma área escolhida do conhecimento, conforme os referenciais dos itinerários”.

Finalmente, tais informações e questões são colocadas na pesquisa com o intuito de fomentar a reflexão para questionar: Em meio ao atual conjuntura política brasileira, quais intencionalidades podem estar internalizadas nessas mudanças e discursos?

2.5. Analisando os itens (2009 a 2018)

Depois de explorar os editais do exame, neste ponto me dedico a analisar os itens dos cadernos de questões que abordam a temática étnico-racial, atentando-me a três aspectos: i) a estrutura de cada item, ii) o tipo de abordagem da temática racial e iii) o volume de itens por edição.

Antes disso, é importante compreender algumas especificidades que caracterizam o ENEM e que interferem efetivamente na sua organização. Uma delas é a Teoria de Resposta ao Item (TRI), uma metodologia utilizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para corrigir as provas, exceto a de redação.

A TRI basicamente se baseia em modelos matemáticos que permitem a elaboração de provas com o mesmo grau de dificuldade. Diferentemente de uma prova comum, a nota do ENEM em cada área não representa simplesmente a proporção de questões que o estudante acertou na prova. Em cada uma das quatro áreas avaliadas, a média obtida depende, além do número de questões respondidas corretamente, também da dificuldade das questões que se erra e se acerta, e da consistência das respostas. Por isso, pessoas que acertam o mesmo número absoluto de itens podem obter médias de desempenho distintas. (Portal MEC, acesso em julho de 2017).

Logo, o resultado obtido pelo candidato configura seu índice de proveito ou proficiência. Quanto mais acertos de questões de nível maior que a sua proficiência e menos erros em questões que ficam abaixo do seu nível de proficiência, maior será a média do candidato.

Outra especificidade relevante é que quanto à organização curricular, o ENEM é uma prova cujo eixo estruturante é a Matriz de Referência formada por um conjunto de habilidades, competências e as áreas de conhecimento.

A partir de 2009 as provas objetivas estão estruturadas em quatro matrizes, uma para cada área de conhecimento. Cada uma das quatro áreas é composta por 45 questões. Cada um dos cadernos, na nova edição do exame [2009], é composta por 2 áreas de conhecimento. (Portal INEP, acesso em julho de 2017).

Em 2016, tive a oportunidade de participar da produção de um curso de extensão e formação continuada para professores da rede pública do Rio de Janeiro, no qual fiz análise dos itens dos cadernos de questões das Ciências Humanas e suas tecnologias para elaboração do material do curso. Posteriormente a dois anos de exploração foi possível, através de uma perspectiva pedagógica, fazer os agrupamentos de itens dispostos abaixo.

Para dar início à análise dos itens, selecionei os de maior relevância para a discussão neste momento e separei-os em três grupos distintos. No grupo 1 estão dois itens com trechos de textos legislativos com propostas antirracistas, no grupo 2 estão itens que enfatizam os hábitos e costumes de pessoas negras na época de escravidão e no último e terceiro grupo estão os itens destinados à identificação superficial da cultura afro-brasileira. É possível identificar, sob a perspectiva disciplinar, identificar outros itens que abordam a temática, mas neste trabalho trata-se apenas de uma amostragem com a finalidade de se fazer uma análise pedagógica do ENEM. Logo, não trato exclusivamente do conteúdo disciplinar tampouco da validade do gabarito, em contrapartida meu objetivo nesta sessão é analisar pedagogicamente itens que ilustram a hipótese inicial dessa pesquisa, de que a questão étnica-racial ainda é pouco explorada no exame.

Grupo 1: Propostas antirracistas

QUESTÃO 32

A Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, inclui no currículo dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e determina que o conteúdo programático incluirá o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil, além de instituir, no calendário escolar, o dia 20 de novembro como data comemorativa do "Dia da Consciência Negra".

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 27 jul. 2010 (adaptado).

A referida lei representa um avanço não só para a educação nacional, mas também para a sociedade brasileira, porque

- ☐ A legitima o ensino das ciências humanas nas escolas.
- ☐ B divulga conhecimentos para a população afro-brasileira.
- ☐ C reforça a concepção etnocêntrica sobre a África e sua cultura.
- ☐ D garante aos afrodescendentes a igualdade no acesso à educação.
- ☒ E impulsiona o reconhecimento da pluralidade étnico-racial do país.

Figura 1: Questão 32 do caderno azul do ENEM 2011. Fonte: INEP

QUESTÃO 30

Parecer CNE/CP nº 3/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Procura-se oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas. Propõe a divulgação e a produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial — descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos — para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos igualmente tenham seus direitos garantidos.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: www.semesp.org.br. Acesso em: 21 nov. 2013 (adaptado).

A orientação adotada por esse parecer fundamenta uma política pública e associa o princípio da inclusão social a

- ☒ A) práticas de valorização identitária.
- ☐ B) medidas de compensação econômica.
- ☐ C) dispositivos de liberdade de expressão.
- ☐ D) estratégias de qualificação profissional.
- ☐ E) instrumentos de modernização jurídica.

Figura 2: Questão 30 do caderno azul do ENEM 2014. Fonte: INEP

Os dois itens acima, trazem para a prova legislações, possivelmente não conhecidas por todos os candidatos, o que é uma característica importante para a própria divulgação e fortalecimento dessas políticas públicas. A questão 32 do exame de 2011 tem a descrição da Lei nº 10.639/2003 uma das leis mais importantes conquistada através de anos de luta pelos Movimentos Sociais Negros. A questão 30 do exame de 2014 traz o parecer do Conselho Nacional de Educação legitimando as diretrizes para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas brasileiras. O texto-base e enunciado, em minha opinião, também favorecem uma educação antirracista, ao privilegiar a finalidade da criação e da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Observo que estes exemplos são exitosos, na perspectiva da educação antirracista, ao permitir que o ENEM seja veículo de difusão de políticas públicas. Neste sentido, compreendo que a avaliação, enquanto política curricular nacional pode favorecer a abordagem da diferença dos exemplos acima se contrasta com os itens abaixo selecionados, por duas razões:

i) No ENEM, prevalece uma visão estereotipada dos hábitos e costumes dos povos escravizados;

ii) No que tange a dimensão pedagógica, nos itens que abordam a temática predominam uma configuração superficial, isto é, a abordagem é tratada como senso comum, sem problematizar a estrutura racista da sociedade brasileira.

A dimensão pedagógica, a que me refiro, se concentra nas escolhas feitas pelo(a) formulador(a) ao produzir o item, sobretudo, nos valores éticos implícitos nessas preferências. Nesse sentido, enquanto pedagoga preocupo-me com as relações de aprendizagens implícitas no item. Com o mesmo texto base ou imagem, o produtor poderia problematizar o enunciado favorecendo uma perspectiva da diferença. O que respeita a diversidade de alunos que se candidatam ao ENEM. Sabendo disso, vale observar os dados abaixo coletados do último Relatório Pedagógico ENEM 2011-2012, que ilustram a diversidade dos participantes.

Cor/Raça	2011			2012		
	Inscritos	Participantes	Abstenção (%)	Inscritos	Participantes	Abstenção (%)
Branca	2.233.960	1.655.509	25,9	2.421.372	1.760.366	27,3
Preta	657.479	450.191	31,5	694.121	468.353	32,5
Parda	2.180.613	1.538.408	29,5	2.400.279	1.660.131	30,8
Amarela	123.058	89.735	27,1	132.320	94.779	28,4
Indígena	34.253	23.476	31,5	35.756	23.843	33,3
Não declarado	137.585	96.011	30,2	107.217	72.414	32,5
Sem resposta	13.908	10.323	25,8	-	-	-
Total	5.380.856	3.863.653	28,2	5.791.065	4.079.886	29,5

Tabela 1: Inscritos e participantes do ENEM 2011-2012 quanto à cor/raça. Fonte: Microdados ENEM 2011-2012 (Inep, 2012; 2013).

É importante ressaltar o porquê da escolha dessa tabela. O INEP manteve uma prática, consonante ao objetivo do ENEM de avaliar a Educação Básica brasileira bem como o Ensino Médio, de produzir e divulgar relatórios e documentos acerca dos dados obtidos no exame. Dados esses que não se referem somente aos resultados das proficiências, mas que também dão conta do perfil socioeconômico dos(as) candidatos(as). O Relatório Pedagógico ENEM 2011-2012, de onde colhi a tabela acima, foi o último relatório divulgado (já que não é possível afirmar que não foi produzido, logo pode ter sido produzido, mas não foi divulgado no site do INEP) pelo instituto.

No material acima produzido pelo INEP verifico que, 450.191 dos 3.863.653 participantes na edição de 2011 se autotranscreveram pretos. Já na edição de 2012, 468.353 se autodeclararam pretos dos 4.079.886. Os itens do grupo 1, apesar de exitosas, se contrasta com os itens analisados a seguir.

Grupo 2: Hábitos e costumes;

QUESTÃO 29



Foto de Milão, São Paulo, 1879.
ALENCASTRO, L. F. (org.). História da vida privada no Brasil.
Império: a corte e a modernidade nacional. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.

Que aspecto histórico da escravidão no Brasil do séc. XIX pode ser identificado a partir da análise do vestuário do casal retratado acima?

- ☐ A O uso de trajes simples indica a rápida incorporação dos ex-escravos ao mundo do trabalho urbano.
- ☐ B A presença de acessórios como chapéu e sombrinha aponta para a manutenção de elementos culturais de origem africana.
- ☒ C O uso de sapatos é um importante elemento de diferenciação social entre negros libertos ou em melhores condições na ordem escravocrata.
- ☐ D A utilização do paletó e do vestido demonstra a tentativa de assimilação de um estilo europeu como forma de distinção em relação aos brasileiros.
- ☐ E A adoção de roupas próprias para o trabalho doméstico tinha como finalidade demarcar as fronteiras da exclusão social naquele contexto.

Figura 3: Questão 29 do caderno azul do ENEM 2011, página 9. Fonte: INEP

QUESTÃO 51



Fotografia de Augusto Gomes Leal e da ama de leite Mônica, cartão de visita de 1860.

KOUTSOUNOS, S. S. M. Amas mercenárias: o discurso dos doutores em medicina e os retratos de amas – Brasil, segunda metade do século XIX. *História, Ciência, Saúde-Manguinhos*, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org>. Acesso em: 8 maio 2013.

A fotografia, datada de 1860, é um indício da cultura escravista no Brasil, ao expressar a

- Ⓐ ambiguidade do trabalho doméstico exercido pela ama de leite, desenvolvendo uma relação de proximidade e subordinação em relação aos senhores.
- Ⓑ integração dos escravos aos valores das classes médias, cultivando a família como pilar da sociedade imperial.
- Ⓒ melhoria das condições de vida dos escravos observada pela roupa luxuosa, associando o trabalho doméstico a privilégios para os cativos.
- Ⓓ esfera da vida privada, centralizando a figura feminina para afirmar o trabalho da mulher na educação letrada dos infantes.
- Ⓔ distinção étnica entre senhores e escravos, demarcando a convivência entre estratos sociais como meio para superar a mestiçagem.

Na questão 51 é importante considerarmos que, segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT) agência de fiscalização do cumprimento das normas internacionais do trabalho da Organização das nações Unidas (ONU) através dos indicadores obtidos em pesquisa realizada em 2012, mesmo ano da edição do ENEM cuja questão 51 foi extraída, concluiu que no Brasil as mulheres negras são a maioria dos(a) trabalhadores(a) domésticos(a) como vemos no trecho abaixo.

No Brasil, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD 2009, são 7,2 milhões de trabalhadores(as) domésticos(as), dos(as) quais 93,3%, ou seja, 6,7 milhões são mulheres. As mulheres negras estão fortemente presentes nessa ocupação, sendo 61,7% do total de trabalhadoras domésticas. Essa ocupação representa 19,4% do total da ocupação feminina, o que significa que 1 a cada 5 mulheres maiores de 18 anos são trabalhadoras domésticas. Apesar de proibido para menores de 18 anos, o trabalho doméstico ainda é uma realidade presente na vida de crianças e adolescentes brasileiras (os). Em 2009, havia 383 mil meninos e meninas entre 10 e 17 anos no trabalho infantil doméstico. Desses, 340 mil eram meninas e 233 mil, meninas negras. Apenas 32% das trabalhadoras domésticas têm carteira de trabalho assinada, somente 30,1% contribuem para a previdência social e sua remuneração é, em média, mais baixa que o salário mínimo. (OIT, 2012, p. 6)

Ambos os itens dispostos acima, semelhantes em sua estrutura que contam com uma imagem do período escravocrata como auxílio, abordam a temática de forma despretensiosa colocando em foco aspectos simplórios frente a potencialidade de discussão dos itens do Grupo 1 anteriormente explorados. O objetivo dessas análises não é julgar o conteúdo tampouco o gabarito, mas sim problematizar a forma da elaboração dos itens e questionar as escolhas feitas pelos(a) formuladores(a).

QUESTÃO 05

Torna-se claro que quem descobriu a África no Brasil, muito antes dos europeus, foram os próprios africanos trazidos como escravos. E esta descoberta não se restringia apenas ao reino linguístico, estendia-se também a outras áreas culturais, inclusive à da religião. Há razões para pensar que os africanos, quando misturados e transportados ao Brasil, não demoraram em perceber a existência entre si de elos culturais mais profundos.

SLENES, R. Malungu, ngoma vem! África coberta e descoberta do Brasil. Revista USP, n. 12, dez./jan./fev. 1991-92 (adaptado).

Com base no texto, ao favorecer o contato de indivíduos de diferentes partes da África, a experiência da escravidão no Brasil tornou possível a

- ☒ A formação de uma identidade cultural afro-brasileira.
- ☐ B superação de aspectos culturais africanos por antigas tradições europeias.
- ☐ C reprodução de conflitos entre grupos étnicos africanos.
- ☐ D manutenção das características culturais específicas de cada etnia.
- ☐ E resistência à incorporação de elementos culturais indígenas.

Figura 5: Questão 5 do caderno azul do ENEM 2012, página 3. Fonte: INEP

QUESTÃO 10 ○○○○○○

Iniciou-se em 1903 a introdução de obras de arte com representações de bandeirantes no acervo do Museu Paulista, mediante a aquisição de uma tela que homenageava o sertanista que comandara a destruição do Quilombo de Palmares. Essa aquisição, viabilizada por verba estadual, foi simultânea à emergência de uma interpretação histórica que apontava o fenômeno do sertanismo paulista como o elo decisivo entre a trajetória territorial do Brasil e de São Paulo, concepção essa que se consolidaria entre os historiadores ligados ao Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo ao longo das três primeiras décadas do século XX.

MARINS, P. C. G. Nas malhas com pose de rei: a representação de bandeirantes e a tradição da retratística monárquica europeia. *Revista do IEB*, n. 44, fev. 2007.

A prática governamental descrita no texto, com a escolha dos temas das obras, tinha como propósito a construção de uma memória que

- Ⓐ afirmava a centralidade de um estado na política do país.
- Ⓑ resgatava a importância da resistência escrava na história brasileira.
- Ⓒ evidenciava a importância da produção artística no contexto regional.
- Ⓓ valorizava a saga histórica do povo na afirmação de uma memória social.
- Ⓔ destacava a presença do indígena no desbravamento do território colonial.

Figura 6: Questão 10 do caderno azul do ENEM 2015, página 4. Fonte: INEP.

QUESTÃO 50

Figura 1



Disponível em: www.thehenryford.org. Acesso em: 3 maio 2018.

Figura 2



Disponível em: www.abc.net.au. Acesso em: 3 maio 2018.

Esse ônibus relaciona-se ao ato praticado, em 1955, por Rosa Parks, apresentada em fotografia ao lado de Martin Luther King. O veículo alcançou o estatuto de obra museológica por simbolizar o(a)

- A** impacto do medo da corrida armamentista.
- B** democratização do acesso à escola pública.
- C** preconceito de gênero no transporte coletivo.
- D** deflagração do movimento por igualdade civil.
- E** eclosão da rebeldia no comportamento juvenil.

Figura 7: Questão 50 do caderno azul do ENEM 2018, página 21. Fonte: INEP.

No meu ponto de vista, questão 5 do exame de 2012 se mostra tendenciosa quando, em seu enunciado “a experiência da escravidão no Brasil tornou possível a...”. Este tipo de enunciado permite uma relação

de causalidade que poder sugerir, indiretamente, uma interpretação de que o regime escravocrata oportunizou um fator positivo no sentido de proporcionar algo à sociedade. Logo, o tipo de enunciado de concluir uma assertiva mediante as alternativas, pode incorrer em argumentos racistas. Isto é, completando a análise com as possibilidades de gabarito, percebo que há uma propagação ideológica no sentido de favorecer o senso comum ao não desconstruir argumentos preconceituosos. Tal movimento implica em um desserviço do exame, sem retratar em nenhuma das alternativas a herança racista estrutural que permeia todos os setores de nossa sociedade até hoje.

O gabarito contribui para sugestão inicial do enunciado, expondo a escravidão como formadora da identidade cultural afro-brasileira, ora, a identidade está condicionada à escravidão ou ao fato de múltiplas culturas africanas terem se encontrado aqui no Brasil?

A questão 10 do exame de 2015 possui recurso textual e enunciados ricos, porém as alternativas e o gabarito tendenciaram para uma perspectiva pouco problematizadora, que se restringe a discutir a disputa territorial do movimento dos bandeirantes. A informação de que a exposição contou com uma obra do indivíduo que destruiu o Quilombo dos Palmares, que o trecho traz, é totalmente desconsiderada nas alternativas e no gabarito. Por um lado, este pode não ter sido a intenção do formulador, pois seu objetivo pode ter sido saber se o participante conseguiu interpretar o texto e se tem o conhecimento sobre o movimento. Esta é uma tensão curricular existente no processo de escolha curricular que se faz presente na construção de todo o item desde a escolha do recurso base até o gabarito.

A questão 50 o exame de 2017 aborda o movimento negro pela igualdade racial e ampliação de seus direitos nos Estados Unidos da década de 50 e 60 liderado por Martin Luther King. Têm duas imagens como recursos base, na primeira um ônibus utilizado no movimento e na segunda uma foto de Rosa Parks e Martin Luther King. O enunciado utiliza a segunda imagem para contextualizar a questão, mas escolhe a primeira para ser o foco do gabarito. Logo, a exploração da segunda imagem (foto de Rosa Parks) no gabarito ao invés da primeira, traria ao

item a ampliação das possibilidades de reflexão para com o episódio, como as características e os objetivos do movimento, as tensões envolvidas naquele processo, as relações sociais e principalmente, poderia ter sido dada visibilidade à Rosa Parks explorado o episódio que a prendeu, quando a mesma negou-se levantar de seu assento em um ônibus para um homem branco sentar-se.

Nesse recorte temporal de 9 anos da pesquisa, também investiguei quantos itens abordam a temática étnico-racial. Para tanto, considerei nessa seleção, itens que traziam a cultura e história africana, o período escravista além da resistência e luta dos negros.

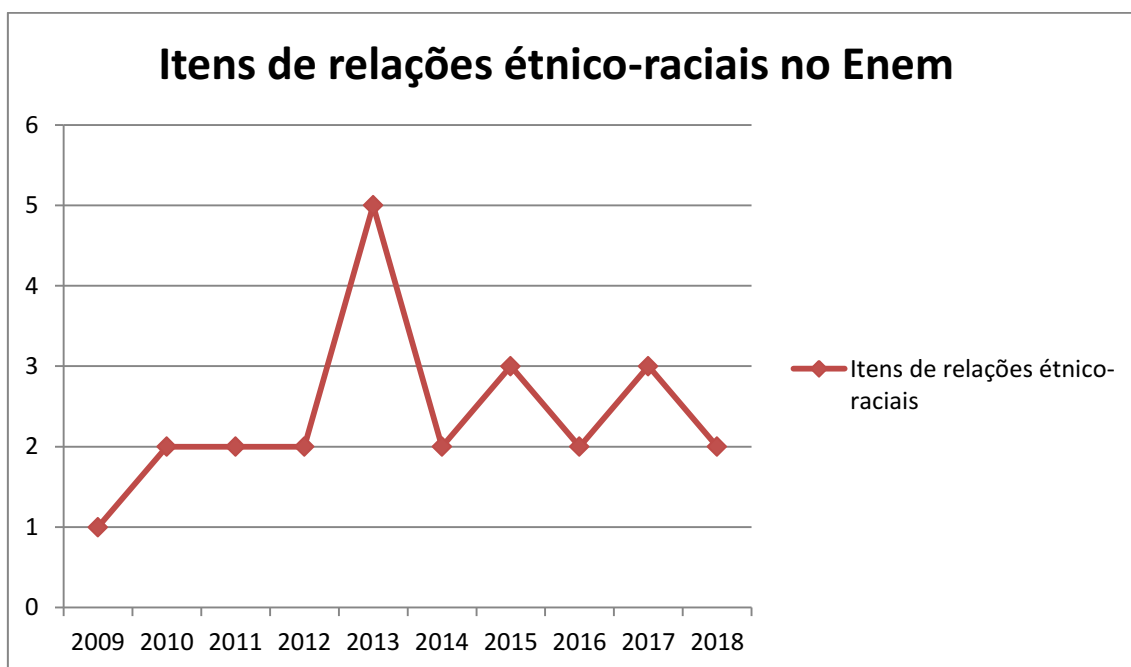


Gráfico 2: Volume de itens das questões étnico-raciais. Fonte: Autora, 2019

Pude constatar no inventário dos itens analisados que existem poucos itens que tratam deste tema diretamente. Precisamente, encontrei 24 dos 450 itens das ciências humanas e suas tecnologias nos cadernos entre 2009 e 2018, ou seja, aproximadamente 6% do montante de questões.

Um movimento interessante seria verificar a quantidade de itens das relações étnico-raciais e comparar com outras temáticas igualmente relevantes das matrizes de referência. Em futuras pesquisas poderei retomar esta questão, contudo, percebo que os dados acima

possibilitam-me a reforçar a hipótese inicial de que a temática ainda é pouco abordada.

Analisar o que esses dados coletados nos cadernos de questões podem nos comunicar é um recurso metodológico potente, pois, oferece a oportunidade de análise crítica do item e não só do gabarito, como é visto na maioria das vezes em que o ENEM é objeto de reflexão. Além disso, é fundamental inferir se os itens correspondem ao disposto nos editais, como se pode observar, a abordagem está presente nos cadernos, mas nem sempre, da melhor maneira possível. E o que chamo de melhor aqui é uma abordagem decolonial (antirracista) baseada no que Quijano (1992, p.79) pontua, marco e ponto de partida de todo debate, de todo projeto, de todo exercício de identidade histórica autônoma.

O exercício acima de inventariar e explorar pedagogicamente os itens me permite duas suposições a respeito da relação étnico-racial e o ENEM. A primeira diz respeito ao quantitativo dos itens, em descompasso com as atuais legislações que favorecem o debate do tema nas escolas. Outra suposição trata da dimensão pedagógica dos itens, pois não se trata de expor o conteúdo no texto base, mas de acordo como as aprendizagens são estabelecidas. Logo, permito-me a questionar sobre a própria questão do exame. Parece-me que os enunciados, conforme (Rocha 2013, p. 159), ao favorecer a relação causa e efeito, enfraquece e superficializa a temática.

3. Percepções iniciais dos professores

Início o último capítulo do estudo, trazendo para a discussão as percepções dos professores das ciências humanas, atuantes na rede pública do Rio de Janeiro e participantes do Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica (CESPEB) da UFRJ, acerca da abordagem étnico-racial no ENEM.

Sabendo que um dos principais objetivos do exame é, desde a sua primeira edição em 1998, reformular os currículos do Ensino Médio, como observamos Apple chamando atenção para como esse movimento repercute diretamente na prática docente em sala de aula.

Michael Apple chega a afirmar que a imposição de sistemas de avaliação centralizados nos resultados, por meio de exames nacionais, determina o currículo como estrutura dominante do trabalho dos professores, a despeito de reformulações que possam eventualmente ser efetuadas por estes. (APPLE, 1989 apud LOPES, 2011).

Esse objetivo considerado como central caracteriza possíveis indícios de uma preparação para uma futura Reforma do Ensino Médio (aprovada em 2018). Portanto, avalio ser importante ter nessa pesquisa a opinião dos professores por entender que eles sejam parte fundamental desse processo de avaliação ao final da Educação Básica. Para isso construí e apliquei um questionário para esses professores.

O questionário é composto por três partes. A primeira reúne perguntas de identificação do docente como o nome, onde reside, em qual escola é lotado (a), há quanto tempo leciona e se é da rede pública ou privada de ensino.

PERGUNTAS

RESPOSTAS

3

Questionário para Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia "Questões étnico-raciais no Enem"

O presente questionário trata-se de um breve levantamento para fins de pesquisa de monografia de Conclusão de Curso de Pedagogia UFRJ. O estudo discorre acerca da interface temática entre currículo, avaliação e questões étnico-raciais. O objetivo dessa pesquisa é problematizar tal relação no contexto do Exame Nacional do Ensino Médio. Para tanto, gostaríamos de contar com a sua colaboração respondendo este questionário, caso queira me auxiliar neste processo.

Taissa Gonçalves Paz Ferreira - taissa.pazferreira@gmail.com

Endereço de e-mail *

Endereço de e-mail válido

Este formulário coleta endereços de e-mail. [Alterar configurações](#)

Nome Completo *

Texto de resposta curta

Data de nascimento

+

Tt

Figura 8: Parte 1.1 do questionário. Fonte: Autora.

Escola (onde é lotado(a)) *

Texto de resposta curta

Instituição pública? *

☐ Sim
 ☐ Não

Há quanto tempo leciona na Educação Básica?

☐ Até 5 anos
 ☐ Até 10 anos
 ☐ Até 15 anos
 ☐ Até 20 anos ou mais

Trabalha em outra instituição?

+

Tt

Figura 9: Parte 1.2 do questionário. Fonte: Autora.

A segunda parte engloba perguntas sobre a opinião desse professor sobre o ENEM de uma forma geral.

PERGUNTAS RESPOSTAS 3

Desde quando acompanha as informações sobre o Exame Nacional do Ensino Médio? *

☐ Desde 2009

☐ Desde 2010

☐ Desde 2011

☐ Antes de 2009 já acompanhava

Como você julga a qualidade do Enem? *

☐ Ótima

☐ Boa

☐ Regular

☐ Ruim

☐ Sem resposta

Figura 10: Parte 2 do questionário. Fonte: Autora.

Por fim, a terceira parte consiste nas perguntas que demonstra a avaliação do professor de como a temática é abordada no Exame Nacional do Ensino Médio.

PERGUNTAS RESPOSTAS 3

Você acha que o Enem valoriza o debate étnico-racial? Por quê? *

Texto de resposta longa

Cite, em ordem de relevância, temas e/ou conteúdos que oportunizam o debate étnico-racial. *

Texto de resposta longa

Tem disponibilidade para participar de uma pesquisa online ainda no segundo semestre de 2017? Em caso positivo, deixe seu e-mail abaixo.

Texto de resposta curta

Muito obrigada!

Figura 11: Parte 3 do questionário. Fonte: Autora.

Foi enviado através de e-mail em 2017 para os professores/estudantes do CESPEB. De 14 e-mails enviados, foram recebidos 3 preenchidos de volta.

Em um exercício de auto avaliação, entendo que seja possível que a forma de aplicação do questionário (online), possa ter diminuído a possibilidade de alcance em relação às respostas ao mesmo. Outra provável razão para o baixo retorno pode ter sido a primeira parte do questionário, onde existem muitas perguntas acerca da identificação do(a) docente, que pode ter propiciado um desconforto no sentido do que justificaria a necessidade de identificação tão específica.

Embora reconhecendo que não obtive grande quantidade de preenchimento dos questionários, considero importante analisá-las em minha pesquisa. Logo, trato estes dados como estudo exploratório, de caráter incompleto. Mas, as assertivas dos professores, no corpo deste texto, me permitem reforçar algumas impressões delineadas no processo deste trabalho.

Sendo assim, analisando as respostas dadas ao questionário, obtive os seguintes resultados preliminares. Quanto à qualidade do ENEM na perspectiva docente, a maioria dos professores julgaram regular, 13% acham o exame ótimo, 6% bom e 6% consideram ruim.

Quando solicitado que citassem, em ordem de relevância, temas e/ou conteúdos que oportunizam o debate étnico-racial, as respostas foram:

“Geografia da População, Processo de colonização, escravidão”
(Professor A)

“Formação sócio-cultural brasileira, o estudo de África(s), o estudo de povos escravizados, a questão das políticas afirmativas, o estudo da população brasileira, dentre outros.” (Professor B)

“Abordagem sobre as Cotas, por si só já nos abre um imenso leque para falar sobre discriminação desde o período da escravidão, qualidade de vida que envolve os bairros de classe média e pobre, acesso a empregos e seus diferenciais” (Professor C)

Quando o Professor C cita que a discussão sobre as cotas é relevante e poderia oportunizar o debate étnico-racial, isso reforça a reflexão feita na análise dos itens do Grupo 1. Isto é, trazer para protagonizar o recurso base (textual, fotográfico, entre outros) do item, medidas legislativas de caráter antirracista.

Quanto à potencialidade do ENEM como valorizador do debate étnico-racial a maioria dos voluntários acham que o exame não valoriza o debate.

Quanto à pergunta “Você acha que o ENEM valoriza o debate étnico-racial? Por quê?”. Os professores responderam:

“Não valoriza, pois é uma avaliação meritocrática” (Professor A)

“Não, [porque] poucas questões surgem, além de nunca ter sido tema” (Professor B)

“Podemos dizer que parcialmente, pois quando em seus temas de redação coloca assuntos sobre essa temática, desta forma esta abordando” (Professor C)

O “Professor A” vincula a ausência de valorização do debate étnico-racial ao caráter meritocrático da prova. Já o “Professor B” justifica a falta de valorização do fato de não ter sido tema da prova de redação. Cabe sinalizar que no exame de 2016, na primeira aplicação da prova o tema foi “Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil”, uma questão étnico-racial visto que as religiões que mais sofrem a intolerância são as religiões de matrizes africanas e na segunda aplicação o tema foi “Caminhos para combater o racismo no Brasil” como o “Professor C” chamou atenção.

Convém frisar que o questionário foi utilizado como instrumento de coleta de dados além de fomentar apresentação da pesquisa na 8ª Semana de Integração Acadêmica da UFRJ de 2017. E em virtude da inviabilidade do tempo, pois a edição do CESPEB foi concluída, o que me impediu de seguir com a proposta inicial para instalação de grupos focais para aprofundar a coleta e análise. Logo, me concentrei na análise documental e na revisão bibliográfica como principais instrumentos metodológicos. Observo, novamente, que ambos me permitem sustentar a hipótese inicial do estudo: há uma carência de pesquisas sobre as relações étnico-raciais e o ENEM.

Conclusão

O desenvolvimento da presente pesquisa ofereceu condições para analisar como as questões étnico-raciais são abordadas nos documentos oficiais que norteiam o ENEM, bem como nos itens dos cadernos de questões das Ciências Humanas e suas Tecnologias e como a comunidade científica está estudando a temática além de depreender as percepções iniciais de professores das Ciências Humanas acerca do tema investigado. Sobretudo o estudo permitiu verificar se a hipótese inicial da pesquisa era verdadeira ou não, ou seja, avaliar se há uma desarmonia entre as relações étnico-raciais nos documentos e nos cadernos de questões das provas.

Em linhas gerais, foi possível constatar que as questões étnico-raciais são consideradas na Matriz de Referência, especificamente nas habilidades e nos objetos de conhecimento das Ciências Humanas e suas Tecnologias. Contudo, quando me dediquei a explorar os itens das provas o volume de questões que abordam o tema é pequeno e quando abordado, poucas vezes se dedica a uma formulação do item que privilegie uma educação antirracista do ponto de vista pedagógico. Além disso, os professores demonstraram julgar importante a abordagem dos conteúdos referentes ao tema nas provas.

Quanto ao principal objetivo da pesquisa que era compreender as tensões presentes na relação de interface entre o ENEM e as relações étnico-raciais, percebo que este trabalho fora um exercício exploratório, que merece ser desenvolvido e outros espaços e tempos acadêmicos. Afinal, como destacamos há uma lacuna sobre esta temática no campo educacional.

Em razão da relevância do tema, em futuras pesquisas, um movimento interessante seria verificar a quantidade de itens por edição das relações étnico-raciais e comparar com outras temáticas igualmente relevantes da Matriz de referência. Bem como continuar analisando os discursos oficiais, tendo em vista que a atual gestão federal poderia marginalizar ainda mais esses temas, considerando também a atual conjuntura de revisionismo conservados.

Referências

ALMEIDA, M. I. de. *Professores e competência – Revelando a qualidade do trabalho docente*. In. ARANTES, V. A. (org.). Educação e competências. São Paulo: Summus, pp. 77 -122. 2009.

APPLE, M. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BALL, Stephen J. The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*. v. 18, n. 2, p. 215-228, 2003.

BALL, S. *Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar*. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004.

BRASIL, 2010. Ministério da Educação. *Nota pública da Assessoria de Imprensa do INEP – Perguntas e respostas explicam notas do exame em cada área*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/14960-perguntas-e-respostas-explicam-as-notas-do-exame-em-cada-area>. Acesso em: julho de 2017.

BRASIL. *LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003*. Brasília, 9 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: fevereiro de 2017.

BRASIL/MEC/SEB. *Reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil*. 2008.

BRENNAN, M. *National Curriculum: A political-educational tangle*. *Australian Journal of Education*. v.55, n. 3, p. 259-280, dez. 2011.

FREITAS, L. C. O ENEM deveria avaliar o ensino médio do País, mas se tornou um vestibular. In *Avaliação Educacional - Blog do Freitas*. Disponível em: <https://www.avaliacaoeducacional.com/>. Acesso em: março de 2019.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. 2005.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Identidades negras no Brasil: ideologias e retóricas. In: *Identidades*[S.l: s.n.], 2016.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo. Editora 34. 1999.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guataciria Lopes Louro – Rio de Janeiro: DP&A. Ed. 1997.

INEP. Nota técnica: 001/2019. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2019/nota_tecnica-comissao-itens-enem.pdf Acesso em: março de 2019.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemony and Socialist Strategy: Toward a Radical Democratic Politics*. London: Verso, 2001.

LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. Currículo sem Fronteiras, v.6, n. 2, pp. 33-52, Jul/Dez 2006.

LOPES, A. C.; LÓPEZ, S. B. A performatividade nas Políticas de Currículo: o caso do ENEM. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 28, n. 01, p. 89-110, Abr. 2010.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Teorias de Currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.32, n. 02, p. 45-67, abril-junho 2016.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

OIT/ONU. *Cartilha sobre trabalho(a) doméstico(a)*. Disponível em:

https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-brasilvia/documents/publication/wcms_234454.pdf. Acesso em: fevereiro de 2019.

QUIJANO, A. *Notas sobre a questão da identidade e nação no Peru*. Estudos avançados 6 (16), 1992.

QUIJANO, Anibal. *A colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. Buenos Aires: CLACSO. 2005.

RAVITCH, Diane. *Reign of erros: The hoax of privatization movement and the danger to America's public schools*. New York, Random House, 2013.

ROCHA, A.A.C.N. *Questionando o questionário: Uma Análise de Currículo e Sentidos de Geografia no ENEM*. 2013, 323 f. Tese (doutorado em educação) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

ROCHA, Ana Angelita da; RAVALLEC, Carmen Teresa Gabriel Le. *ENEM NOS DOCUMENTOS: UMA LEITURA PÓS-FUNDACIONAL DA*

REESTRUTURAÇÃO DO EXAME EM 2009. Revista e-Curriculum, [S.l.], v. 12, n. 3, p. 1693-2018, dez. 2014. ISSN 1809-3876. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21677>>.

SANTOS, SALES AUGUSTO. *A Lei 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro*. In: MEC/SECAD. Educação anti-racista caminhos abertos pela lei federal nº. 10.639/03, Brasília, 2005.

SENRA, A., MOREIRA, M. A., SANTOS, C. *África, Brasil e as transformações no ENEM: a Lei nº 10.639/2003*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.25, nº. 97, p. 1992-1013, out/dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002501041>.

Apêndice A

Artigos científicos sobre ENEM – Periódicos da CAPES		
Títulos	Ano	Autores
1. ENEM: um demonstrativo das mudanças socioeconômicas no perfil dos participantes	2009	Vanessa C. Garcia, Elaine Freitas; Álvaro Henrique Freitas e Ricardo Birenbaum
2. Uma nova maneira de avaliar as competências escritoras na redação do ENEM	2009	Ruben Klein e Nilma Fontanive
3. Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)	2011	Wagner B. Andriola
4. As Questões de "Matemática e suas Tecnologias" do "Novo ENEM": um olhar com base na Análise de Conteúdo	2011	Marinez Passos, Bruno Oliveira e Rosana Salvi
5. Which is the matrix reference? notes to practise a reflection on subject and Geography in the ENEM	2012	Ana A. Rocha
6. Contextualization in Science teaching: the voices of those involved in creating theoretical and methodological texts for the ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio [National High-school Exam])	2012	Carolina S. Fernandes e Carlos A. Marques
7. O desempenho de estudantes no ENEM 2010 em diferentes regiões brasileiras	2013	Esdras Viggiano e Cristiano Mattos
8. ENEM nos documentos: uma leitura pós-fundacional da reestruturação do exame em 2009.	2014	Ana A. Rocha e Carmen T. G. Le Ravellec
9. A educação física na escola do vestibular: As possíveis implicações do ENEM	2014	José A. Beltrão
10. Gênero redação ENEM: a experiência de linguagem em uma escrita institucionalizada	2014	Carmen Agustini e Selma Borges

11. As questões de física e o desempenho dos estudantes no ENEM	2014	Wanderley P. , Gonçalves Jr. e Marta Barroso
12. Balanço de pesquisas sobre o ENEM: considerações sobre a constituição política das avaliações externas	2014	Fabíola Bergamin e Maria Monteiro
13. O ENEM no contexto das políticas para o Ensino Médio	2014	Paulo machado e Elizeth Lima
14. Pensamento e sociedade: contribuições ao debate sobre a experiência do ENEM	2014	Cintya Ribeiro
15. A prática social da leitura e os textos-motivadores na redação do ENEM: prerrogativas para o desempenho esperado na competência cinco?	2014	Kelly Scharf
16. Vestibular e ENEM: um debate contemporâneo	2014	Aparecida Barros
17. ENEM, temas estruturadores e conceitos unificadores no ensino de física	2014	José Duarte, Graciely Braga, Ana Nascimento e Fábio Bastos
18. Análise de questões de física do ENEM pela taxonomia de Bloom revisada	2014	Vailton Silva e Maria Martins
19. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Uma análise crítica	2015	Fernando Silveira, Marcia Bernardes e Roberto Silva
20. As questões gramaticais e o ENEM: abordagem e elaboração	2015	Talita Silva
21. A qualidade do ranking das escolas de ensino médio baseado no ENEM é questionável	2015	Ivan Andrade
22. A reformulação das portarias do ENEM: uma análise discursiva das diferentes versões	2015	Amilton Leal, Cristiane Pereira e Ana Rodrigues
23. Enseñanza escolar y ENEM evaluación: reflexiones sobre la geografía enseña en las escuelas	2015	Lucilene Almeida

24. Desigualdades educacionais e socioeconômicas na população brasileira pré-universitária: Uma visão a partir da análise de dados do ENEM	2016	Rodrigo Travitzki, Maria Ferrao e Alcino Couto
25. Sociolinguistics skills in ENEM assessment	2016	Sammela Andrade e Raquel Freitas
26. A intertextualidade do ENEM	2016	Cícera de Sá e Verônica Pontes
27. Idolatria ou demonização: o que os candidatos do ENEM pensam do Estado?	2016	Adriano Oliveira e Carlos Gadelha
28. O processo de escolha por um curso superior após a “Lei de Cotas” e o ENEM/SISU: o caso dos cursos de licenciatura da UFV campus Viçosa	2016	Amanda Branco, Gínia Bontempo, Ana Saraiva e Shirlena Amaral
29. Educational inequalities in Basic Education: An Investigation of the National Secondary Education Examination(ENEM)	2016	Raquel Zacchi, Marlon Ney e Niraldo Ponciano
30. Acesso, origem geográfica e permanência prolongada de estudantes cotistas negros e oriundos de escolas públicas na UENF: uma análise a partir da adesão ao ENEM/SISU	2016	Gabriela Silva, Shirlena Amaral e Silvia Martínez
31. Correlação entre a matriz de referência e os itens envolvendo conceitos de Química presentes no ENEM de 2009 a 2013	2016	Elaine Cintra, Amaury Marques e Eduardo Sousa
32. Influência do status socioeconômico no desempenho dos estudantes nos itens de física do ENEM 2012	2016	Maurício Kleinke
33. Análise das questões sobre radioatividade no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM	2016	Lucas Fernandes e Angela Campos
34. Aspectos psicométricos dos itens de Educação Física relacionados aos conhecimentos de Esporte e Saúde no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)	2016	José Pontes, Ana Silva, Erisvan Tavares, Leandro Sousa, Fernando Bastos, Francisca Cruz e Leandro Almeida
35. A gramática normativa na prova do exame nacional do ensino médio (ENEM, Brasil): análise com base na teoria de Vigotski	2016	Tamara Andre e Solange Melchior

36. Mediação de leitura de textos didáticos nas aulas de química: uma abordagem com foco na matriz de referência do ENEM	2016	Ana Barbosa, Nilma Silva, Célio Silveira e Luiza Silva
37. Linguística Aplicada e Estudos discursivos: ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira num cursinho popular voltado para o ENEM	2017	Carlos Ferreira
38. Avaliação da qualidade do Enem 2009 e 2011 com técnicas psicométricas	2017	Rodrigo Travitzki
39. Adesão da UERN ao ENEM e a democratização do acesso ao ensino superior	2017	Jean Santos, Maria Silva e Silvano Melo
40. Análise qualitativa dos itens de educação física via descritores do exame nacional do ensino médio (ENEM)	2017	José Pontes, Ana Silva, Leandro Sousa, Raphaell Martins e Leandro Almeida
41. Política de acessibilidade e exame nacional do ensino médio (ENEM)	2017	Rogério Junqueira, Diléia Martins e Cristina Lacerda
42. O perfil das questões de ciências naturais do novo ENEM: interdisciplinaridade ou contextualização?	2017	João Stadler e Fabiana Hussein
43. África, Brasil e as transformações no ENEM: a Lei no 10.639/2003	2017	Alvaro Senra, Márcio Moreira e Celiana Santos
44. ENEM: uma análise do efeito das políticas públicas educacionais em Alagoas e a comparação do resultado do ranking com os demais estados do Nordeste	2017	Daniel Almeida, Victor Pierre, Carlos Costa, Luciana Rita e Ibsen Pinto
45. Literacia Histórica e Ensino Médio: avaliando a consciência histórica pelo ENEM	2017	Paulo Feldhues
46. Dificuldades na aprendizagem de Física sob a ótica dos resultados do ENEM	2018	Marta Barroso, Gustavo Rubini e Tatiana Silva
47. How Brazil's Unified University Entrance Exam (ENEM) Impacts Media Literacy Education	2018	Danilo Venticinque e Andrew Whitworth
48. Caracterizando os itens de química do novo ENEM na perspectiva da alfabetização científica	2018	Rafaela Pereira e Leonardo Moreira

49. Uma busca por questões de Física do ENEM potencialmente não reprodutoras das desigualdades socioeconômicas	2018	Matheus Nascimento, Cláudio Cavalcanti e Fernanda Ostermann
50. O ENEM como via de acesso do surdo ao ensino superior brasileiro	2018	Diléia Briega
51. Atividade-fim do IFPB: profissionalização e ENEM	2018	Carolina Rocha e Eduarda Barbosa
52. Conteúdos de língua Portuguesa em videoaulas para o ENEM	2018	Vanessa Silva e Williany Silva
53. Materiais Didáticos para o Ensino de Estatística: uma análise a partir de Relatos de Experiência do XII ENEM	2018	Caroline Pereira, Cristiane Dias e Guataçara Junior
54. O fim da divulgação dos resultados do ENEM por escola: Uma breve reflexão sobre a avaliação das políticas públicas e o acesso à informação	2018	Fábio Zanchettin
55. Análise da articulação do Projeto Pré-ENEM Comunitário da Universidade Federal de Alagoas com as Políticas de Inclusão Social	2018	Ana Santos, Juliana Pereira, Angélica Nóbrega, Luciana Rita e Ibsen Bittencourt

Quadro 1: Publicações sobre o ENEM no Portal CAPES. Fonte: Autora, 2019.

Anexo A

Editais, Portarias e Decretos analisados	
Documento	Disponível em:
Portaria nº 109 de 27 de maio de 2009	http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2009/portaria_enem_2009_1.pdf
Edital nº 4, de 24 de setembro de 2010	http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2010/edital_n4-24092010.pdf
Portaria nº 807, de 18 de junho de 2010	http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2010/portaria807_180610.pdf
Portaria nº 183, de 22 de fevereiro de 2010	http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2010/portaria_183_22_fevereiro_2010.pdf

Portaria normativa nº 4, de 11 de fevereiro de 2010	http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2010/portaria4_enem_certificacao_ensino_medio.pdf
Edital nº 7, de 18 de maio de 2011	http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2011/edital_n07_18_05_2011_2.pdf
Portaria normativa nº 16, de 27 de julho de 2011	http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2011/portaria_normativa_n16_enem2011.pdf
Edital nº 3, de 24 de maio de 2012	http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2012/edital-enem-2012.pdf
Portaria nº 342, de 28 de setembro de 2012	http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2012/portaria_enem_por_escolas_2012.pdf
Portaria nº 144, de 24 de maio de 2012	http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2012/portaria-inep-

	144-certificacao.pdf
Portaria normativa nº 10, de 23 de maio de 2012	http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2012/portaria-MEC10-certificacao.pdf
Portaria nº 42, de 14 de fevereiro de 2012	http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2012/portaria_revogando_enem_duas_edicoes_por_ano.pdf
Edital nº 01, de 08 de maio de 2013	http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2013/edital-enem-2013.pdf
Edital nº 12, de 8 de maio de 2014	http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2014/edital_enem_2014.pdf
Portaria nº 533, de 30 de outubro de 2014	http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2014/portaria_n_533_30102014.pdf
Portaria nº 436, de 5 de setembro de 2014	http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2014/portaria_n_436_05092014.pdf

	sica/enem/legislacao/2014/portaria n 43 6 dde 05092014.pdf
Portaria nº 179, de 28 de abril de 2014	http://download.inep.gov.br/educacao ba sica/enem/legislacao/2014/portaria n179 dispoe sobre processo certificacao com petencias.pdf
Edital nº 6, de 15 de maio de 2015	http://download.inep.gov.br/educacao ba sica/enem/edital/2015/edital enem 2015 .pdf
Portaria nº 267, de 19 de junho de 2015	http://download.inep.gov.br/educacao ba sica/enem/legislacao/2015/portaria n 26 7 19062015.pdf
Edital nº 10, de 14 de abril de 2016	http://download.inep.gov.br/educacao ba sica/enem/edital/2016/edital enem 2016 .pdf
Edital nº 13, de 7 de abril de 2017	http://download.inep.gov.br/educacao ba sica/enem/edital/2017/edital enem 2017

	.pdf
Portaria nº 468, de 3 de abril de 2017	http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2017/Portaria_mec_gm_n468_de_03042017_dispoe_sobre_a_realizacao_do_enem.pdf
Edital nº 16, de 20 de março de 2018	http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2018/edital_enem_2018.pdf
Decreto nº 9.432 de 29 de junho de 2018	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos/2015-2018/2018/Decreto/D9432.htm

Quadro 2: Editais e Portarias analisadas. Fonte: Portal INEP, 2019.

Anexo B



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA

MATRIZ DE REFERÊNCIA ENEM

EIXOS COGNITIVOS (comuns a todas as áreas de conhecimento)

- I. **Dominar linguagens (DL):** dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.
- II. **Compreender fenômenos (CF):** construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- III. **Enfrentar situações-problema (SP):** selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
- IV. **Construir argumentação (CA):** relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
- V. **Elaborar propostas (EP):** recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Matriz de Referência de Ciências Humanas e suas Tecnologias

Competência de área 1 - Compreender os elementos culturais que constituem as identidades

H1 - Interpretar historicamente e/ou geograficamente fontes documentais acerca de aspectos da cultura.

H2 - Analisar a produção da memória pelas sociedades humanas.

H3 - Associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos.

H4 - Comparar pontos de vista expressos em diferentes fontes sobre determinado aspecto da cultura.

H5 - Identificar as manifestações ou representações da diversidade do patrimônio cultural e artístico em diferentes sociedades.

Competência de área 2 - Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder.

H6 - Interpretar diferentes representações gráficas e cartográficas dos espaços geográficos.

H7 - Identificar os significados histórico-geográficos das relações de poder entre as nações

H8 - Analisar a ação dos estados nacionais no que se refere à dinâmica dos fluxos populacionais e no enfrentamento de problemas de ordem econômico-social.

H9 - Comparar o significado histórico-geográfico das organizações políticas e socioeconômicas em escala local, regional ou mundial.

H10 - Reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade histórico-geográfica.

Competência de área 3 - Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais.

H11 - Identificar registros de práticas de grupos sociais no tempo e no espaço.

H12 - Analisar o papel da justiça como instituição na organização das sociedades.

H13 - Analisar a atuação dos movimentos sociais que contribuíram para mudanças ou rupturas em processos de disputa pelo poder.

H14 - Comparar diferentes pontos de vista, presentes em textos analíticos e interpretativos, sobre situação ou fatos de natureza histórico-geográfica acerca das instituições sociais, políticas e econômicas.

H15 - Avaliar criticamente conflitos culturais, sociais, políticos, econômicos ou ambientais ao longo da história.

Competência de área 4 - Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

H16 - Identificar registros sobre o papel das técnicas e tecnologias na organização do trabalho e/ou da vida social.

H17 - Analisar fatores que explicam o impacto das novas tecnologias no processo de territorialização da produção.

H18 - Analisar diferentes processos de produção ou circulação de riquezas e suas implicações sócio-espaciais.

H19 - Reconhecer as transformações técnicas e tecnológicas que determinam as várias formas de uso e apropriação dos espaços rural e urbano.

H20 - Selecionar argumentos favoráveis ou contrários às modificações impostas pelas novas tecnologias à vida social e ao mundo do trabalho.

Competência de área 5 - Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade.

H21 - Identificar o papel dos meios de comunicação na construção da vida social.

H22 - Analisar as lutas sociais e conquistas obtidas no que se refere às mudanças nas legislações ou nas políticas públicas.

H23 - Analisar a importância dos valores éticos na estruturação política das sociedades.

H24 - Relacionar cidadania e democracia na organização das sociedades.

H25 – Identificar estratégias que promovam formas de inclusão social.

Competência de área 6 - Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos.

H26 - Identificar em fontes diversas o processo de ocupação dos meios físicos e as relações da vida humana com a paisagem.

H27 - Analisar de maneira crítica as interações da sociedade com o meio físico, levando em consideração aspectos históricos e(ou) geográficos.

H28 - Relacionar o uso das tecnologias com os impactos sócio-ambientais em diferentes contextos histórico-geográficos.

H29 - Reconhecer a função dos recursos naturais na produção do espaço geográfico, relacionando-os com as mudanças provocadas pelas ações humanas.

H30 - Avaliar as relações entre preservação e degradação da vida no planeta nas diferentes escalas.

4. Ciências Humanas e suas Tecnologias

- Diversidade cultural, conflitos e vida em sociedade

- o Cultura Material e imaterial; patrimônio e diversidade cultural no Brasil.
- o A Conquista da América. Conflitos entre europeus e indígenas na América colonial. A escravidão e formas de resistência indígena e africana na América.
- o História cultural dos povos africanos. A luta dos negros no Brasil e o negro na formação da sociedade brasileira.
- o História dos povos indígenas e a formação sócio-cultural brasileira.
- o Movimentos culturais no mundo ocidental e seus impactos na vida política e social.

- Formas de organização social, movimentos sociais, pensamento político e ação do Estado

- o Cidadania e democracia na Antiguidade; Estado e direitos do cidadão a partir da Idade Moderna; democracia direta, indireta e representativa.
- o Revoluções sociais e políticas na Europa Moderna.
- o Formação territorial brasileira; as regiões brasileiras; políticas de reordenamento territorial.
- o As lutas pela conquista da independência política das colônias da América.
- o Grupos sociais em conflito no Brasil imperial e a construção da nação.
- o O desenvolvimento do pensamento liberal na sociedade capitalista e seus críticos nos séculos XIX e XX.
- o Políticas de colonização, migração, imigração e emigração no Brasil nos séculos XIX e XX.
- o A atuação dos grupos sociais e os grandes processos revolucionários do século XX: Revolução Bolchevique, Revolução Chinesa, Revolução Cubana.
- o Geopolítica e conflitos entre os séculos XIX e XX: Imperialismo, a ocupação da Ásia e da África, as Guerras Mundiais e a Guerra Fria.

- o Os sistemas totalitários na Europa do século XX: nazi-fascista, franquismo, salazarismo e stalinismo. Ditaduras políticas na América Latina: Estado Novo no Brasil e ditaduras na América.
- o Conflitos político-culturais pós-Guerra Fria, reorganização política internacional e os organismos multilaterais nos séculos XX e XXI.
- o A luta pela conquista de direitos pelos cidadãos: direitos civis, humanos, políticos e sociais. Direitos sociais nas constituições brasileiras. Políticas afirmativas.
- o Vida urbana: redes e hierarquia nas cidades, pobreza e segregação espacial.

• Características e transformações das estruturas produtivas

- o Diferentes formas de organização da produção: escravismo antigo, feudalismo, capitalismo, socialismo e suas diferentes experiências.
- o Economia agro-exportadora brasileira: complexo açucareiro; a mineração no período colonial; a economia cafeeira; a borracha na Amazônia.
- o Revolução Industrial: criação do sistema de fábrica na Europa e transformações no processo de produção. Formação do espaço urbano-industrial. Transformações na estrutura produtiva no século XX: o fordismo, o toyotismo, as novas técnicas de produção e seus impactos.
- o A industrialização brasileira, a urbanização e as transformações sociais e trabalhistas.
- o A globalização e as novas tecnologias de telecomunicação e suas consequências econômicas, políticas e sociais.
- o Produção e transformação dos espaços agrários. Modernização da agricultura e estruturas agrárias tradicionais. O agronegócio, a agricultura familiar, os assalariados do campo e as lutas sociais no campo. A relação campo-cidade.

• Os domínios naturais e a relação do ser humano com o ambiente

- o Relação homem-natureza, a apropriação dos recursos naturais pelas sociedades ao longo do tempo. Impacto ambiental das atividades econômicas no Brasil. Recursos minerais e energéticos: exploração e impactos. Recursos hídricos; bacias hidrográficas e seus aproveitamentos.
- o As questões ambientais contemporâneas: mudança climática, ilhas de calor, efeito estufa, chuva ácida, a destruição da camada de ozônio. A nova ordem ambiental

internacional; políticas territoriais ambientais; uso e conservação dos recursos naturais, unidades de conservação, corredores ecológicos, zoneamento ecológico e econômico.

- o Origem e evolução do conceito de sustentabilidade.
- o Estrutura interna da terra. Estruturas do solo e do relevo; agentes internos e externos modeladores do relevo.
- o Situação geral da atmosfera e classificação climática. As características climáticas do território brasileiro.
- o Os grandes domínios da vegetação no Brasil e no mundo.

- Representação espacial

- o Projeções cartográficas; leitura de mapas temáticos, físicos e políticos; tecnologias modernas aplicadas à cartografia.

Fonte: Portal INEP, 2019.